

討論過程の分析(2)

— 築地学級の場合 —

池田 久美子

はじめに

築地学級の討論形態(方式) (以下、「築地学級方式」と呼ぶ)では、有意義な学習の機会を組織することができない。討論形態の悪さゆえに、子どもたちは多くの学習の機会を逸してしまっている。築地学級方式のどこが悪いのか。そして、それはなぜ悪いのか。これを明らかにするために、それとは違う別の討論形態と対比してみる。ディベート(debate)方式 (以下、「ディベート」と呼ぶ)とである。ディベートと対比してみると、築地学級方式の問題点が鮮明になるはずである。

先の「討論過程の分析(1)」(以下、「分析(1)」と略す)では、討論について学習することの必要性を主張し、築地学級ではこの種の学習が組織されていないことを指摘した。これを受けて、本論文「分析(2)」では、主として討論形態に視点をおいた分析を試みる。討論形態の悪さゆえに学習が阻害されている事態を明らかにするのである。

1 討論者数・討論の規模

授業でディベートを組織する場合、まず決めなければならないのは、論題と役割編成である。たとえば次のようにである。

△論題▽「消費税を廃止するべきである」

△役割編成▽

| | |
|--------|------|
| 肯定側チーム | ……四名 |
| 否定側チーム | ……四名 |
| 審判 | ……三名 |
| 記録係 | ……二名 |
| 時計係 | ……一名 |
| 司会 | ……一名 |

※残りは聴衆として参加する。

ディベートは、特定の論題について、それを肯定する側と否定する側との二つのチームにあらかじめ分かれて行われる。右の例についていえば、肯定側チームは「消費税を廃止するべきだ」と主張して論陣を張る。これに対して否定側チームは「廃止するべきではない」と主張することになる。この両チームのメンバーが討論者 (Debater) として実際に論壇に上り、勝敗を競うのである。一つの学級の中で、この討論者の役割を担うのは、右の例では合計八名である。人数は時により増減があるが、数名に限定される点では変わらない。

これに対して築地学級方式ではどうか。四十三名のクラス全員が、討論者である。チームは、あらかじめ編成されているわけではない。偶然的に発生することはあるが、固定的ではない。そもそも、築地学級方式では、ディベートのよ

うな役割編成は特に行われない。在るとすれば、討論者という役割だけである。それを、四十三名の子どもたち全員が演ずるのである。したがって、討論者の数は、ディベートが少数に絞りこまれ限定されているのに比べて、非常に多いものとなっている。いいかえれば、ディベートが人数としては小規模であるのに対して、築地学級方式では大変大規模なものとなっているのである。

この討論者の数・規模の違いが何を意味するか。

討論者の人数が少数に絞りこまれている方が、討論者個々人が自分の発言に対する責任を明確に意識せざるをえなくなる。小規模である方が、いわば目が行き届き、討論者の発言が取り紛れて忘れられることが少なくなるからである。逆に、討論者の数が多くなればなるほど、個々人の発言を一貫して追跡し続けることは困難になる。したがって、討論者が自分の発言に無責任であったとしても、そのまま見過ごされてしまう結果になりやすい。自分の発言に対して責任をもつための具体的方法を学習する機会が、それだけ失われることになるのである。

例を挙げる。築地学級の討論過程を追ってみると、同じ子どもが違う局面でそれぞれ次のように発言しているのが付く。

〈1〉……場面分けは、時間が変わったとき、時間とかが変わったときに場面分けをするんだから、……「沢田さん、かみの毛を短く切るか、ピン止めで止めておきなさい。目が悪くなりますよ。」ってところは、同じときに、言ったことなんだから、僕は、Eさんの意見はおかしいと思います。

〈2〉……ほくろのことが書いてあるけど、ちょっとずつちょっとずつ意味がだんだん変わってきているんだから、中身が一番大切ということを……Cさんが板書をしたんだから、中身が大切なんだから、ほくろのことが書いてあったとしても、中身はちょっとずつ変わっているんじゃないんですか。

発言A1Vは、時間的推移によって場面分けをするべきだと主張しているものである。そして、Eがまだ時間が変わっていない箇所で場面分けをしたと攻撃しているのである。

これに対して発言A2Vでは、「中身」の変化によって場面分けをするべきだと主張している。『沢田さんのほくら』は主眼的には「ほくら」のことを書いた作品である。しかし、その「ほくら」についての叙述内容は話の展開に従って変わっていく。この変化に応じて場面分けをするべきである。以上が発言A2Vの骨子である。

場面分けの基準をどこに置くか。時間的推移なのか。「中身」なのか。そのいずれに置くにせよ、選択された基準は、一貫して維持されるべきである。ところがこの子どもの場合、発言A1V/A2Vでみられるように、あるときは時間的推移であったり、あるときは「中身」であったりする。そのときどきで、基準が定まらず揺れている。一貫していない。つまり、発言A1VとA2Vとで、その論理が整合性を欠いているのである。

ディベートでは、こうした不整合は、相手チームからの格好の攻撃の的になりやすい。討論者が少数に絞りこまれていくだけに、個々の討論者の発言内容を継続的に、かつ細部にわたって追跡し、照合しやすいからである。小規模であるがゆえに、個々の発言相互の整合性を試すだけのゆとりがあるのである。

ディベートならば、発言A1V/A2Vに対して、たとえば次のような攻撃が行われるであろう。

「あなたは先に、時間的推移によって場面分けをするべきだと主張したではないか。それなのに今度は、何よりも『中身』が一番大事だという。これは、場面分けの基準を変えたことである。この点の自覚はあるのか。もし、新しい基準の方がよいとして選択するのなら、先の基準ではなぜいけないのかを論証する義務がある。その上で、先の自分の発言を撤回するべきである。ところが、あなたの発言にはそうしたことがらが全く含まれていない。それどころか、あなたはただ単に、C君の発言に頼っているだけである。基準とするものをC君の提案した方に変えるのなら、変えるべ

きだというための理由を自力で説明するべきである。それなしでは、あなたの発言は付和雷同だとみなされてもしかたがないではないか。」

討論者はこうした攻撃を受けて、それに対処しなければならぬ局面に立たされる。右の攻撃では、討論者に対して基準を変えたことの自覚を要求している。そして、なぜ変えるべきかを論証する義務が討論者に生じていることを指摘している。これが、自分の発言に責任をもつということである。討論者は、右の攻撃にさらされることによって、自分の発言に責任をもつための具体的方法を学習することができる。そして、この学習ができるのは、討論者が限定され、個々人の発言に目が行き届く程度の規模に抑えられているからである。つまり、この学習を可能にする条件が、討論者の規模において満たされているからである。

築地学級では、「分析(1)」のI節で引用した事例^①でわかるように、四十三名の討論者たちが入れ替わり立ち替わり、殆ど間髪を入れずに発言する。こうした形態の討論では、夥しい発言の中から同一人物の発言を洗い出し、その一貫性を追求することは困難である。子どもたちの処理能力を越えることである^②。当然、整理は粗くなり、問題点を見逃すことが多くなる。∧1∨∧2∨の不整合が討論の過程で全く問題にならなかったのは、この条件下では当然であり、無理もないことだったのである。

討論において学習の機会を保障するためには、討論者数の適正規模を考慮する必要がある。

2 審判

「分析(1)」で、私は次のように述べた。

築地学級では、I節の事例をみる限り、討論の経験はあるが、討論についての学習、いいかえれば討論について

の自覚的分析の機会には組織されない。教師の討論指導の方向は、専ら討論の経験を成立させることにのみあり、討論の自覚的分析の力をいかに育てるかという方向性は極めて乏しい。その力を育てるための指導の方法論が確立していないと考えざるをえない。^③

「討論についての自覚的分析の機会」をどう組織するか。いいかえれば、そのためのしかけを討論の形態としてはどこに設定するべきなのか。

第一に、審判を設定することである。第二に、審判による判定も含めた討論過程の事後的分析の時間を、授業の中に確保することである。この二つが共に必要である。

私の授業で行うディベートの場合、概ね次のようなタイム・テーブルを設定している。

| | |
|-----------|----|
| 第一回 | |
| 第一立論(肯定側) | 四分 |
| 作戦タイム | 三分 |
| 尋問(否定側) | 三分 |
| 第一立論(否定側) | 四分 |
| 作戦タイム | 三分 |
| 尋問(肯定側) | 三分 |
| 判定・講評(審判) | |
| 第二回 | |
| 第二立論(肯定側) | 四分 |
| 作戦タイム | 三分 |
| 尋問(否定側) | 三分 |

第二立論(否定側) 四分

作戦タイム 三分

尋問(肯定側) 三分

判定・講評(審判)

第三回

反駁(否定側)

反駁(肯定側)

判定・講評(審判)

タイム・テーブルの設定のしかたは多様でありうる。たとえば反駁は右の例では第三回で行われるだけにとどまっている。しかし、場合によっては、第一反駁と第二反駁との二回にわたって設定し、全四回分の授業にすることもある。また、ディベートの試合は本来、第三回までの全部を一息に通して実施される。しかし、初心者にとっては右の例のように、三回分の授業に割り振り、少しずつ実施した方が無理がない。毎週一回の授業であるから、それぞれの回のディベートの間に一週間の間隔が空く。この間に論陣を立て直し、次の回に向けて作戦を練ることができる。ディベートに熟達してくるに従って、一息に最後まで通して実施する訓練を加えていくのである。

タイム・テーブルの設定は多様でありうるが、共通していることは、必ず学生自身による判定・講評を組み入れることである。それに加えて、どの回の授業でも、討論自体に要する時間は長くて二十分である。授業時間いっぱい延々と討論が続くという形にはなっていない。比較的短時間に集中的に行なわれた討論を、審判が判定・講評する。その方が細部にわたってきめ細かい分析ができるのである。

さらに、共通していることは、討論及び判定・講評に要する時間よりも、それらを全体的に分析するための時間の方

をたっぷり確保していることである。一コマ九十分の授業のうち、ほぼ三分の二に相当する時間を、討論過程及び判定のしかたについての事後的分析に充当しているのである。この時間に、記録係が録音したテープを再生利用しながら、判定の的確性を検証する。また、前回の記録（これは記録係がワープロで作成し配布する）と照合させて、論陣の張り方が成功したか否かなど、分析する。つまり、「討論についての自覚的分析の機会」を最大限に確保しているのである。築地学級の場合、1で既に指摘したように四十三名のクラス全員が討論者であり、審判のような第三者的役割を担う者を設定してはいない。しかも、授業の時間は全て討論にのみ充たされている。延々と討論が続くのみである。討論過程を客観的につき放して分析し評価するメタ的な視点を討論形態として仕組んではない。

築地学級の国語の授業における討論で特に中心的な論争となったのは、IとTとの対立であった。Tは、「分析(1)」の資料『沢田さんのほくろ』^④の十一頁四行目「こまってしまった先生は……」から新たな場面とみなすべきだと一貫して主張していた。これに対してIは、ここで分けるべきではなく、先生がトヨコから事情の説明を聞き、タミ子をかかった張本人の男子児童を呼んで話をする所まで続けるべきだと主張した。^⑤この二人の対立は、翌日の授業にも持ち越され、それでもまだ決着がつかなかった。

この対立について、もしこれがディベートであったならば、どのような判定・講評が行われるであろうか。たとえば次の部分である。

I ……前髪が長いことはほくろがあるから前髪を長くしているから、関係あるといっています。(十一頁三行目)までは先生はタミ子の前髪が長いことだけを知っており、それがほくろのせいだということを知ったのは四行目以降である。だからそこで分けるべきだ。以上のようなTの側からの反論に対して、ここでIは次のように応戦しているのである。その前髪はそもそもほくろと関係して出てきているのだ。したがって、三行目までの部

分も、ほくろと関係しているという点では四行目以降と変わりはない。変わりはないのだからそこで分けるべきではない。そこではまだ続くのである。——引用者註)

T それだったら、この本は沢田さんのほくろのことについていろいろ書いてあるんだから、〔中略〕Iさんのいつていることだと、全部がほくろのことについて書いてあるんだから、全部がつかって場面分けができないっていうことになってしまいます。

この後出てくるのが、本論文1で引用した発言 $\wedge 2 \vee$ である。「全部がほくろのことについて書いてある」ことはTの指摘の通りだけでも、「中身」——「ほくろ」についての叙述内容は「ちょっとずつ変わっている」。だから、その変わっている所で場面分けをすることが可能だ。こう述べて、Tに対して反駁している。この発言をきっかけにして、大勢は、TからIへの支持に変わってしまう。

Y ……ほくろの中でも、内容がちょっとずつ変わっているわけだから、そのほくろのことでも一番大事なところで私は切った方がいいと思います。

こうした発言が、Iへの支持の形で、異口同音に続く。ディベートでの判定で、右の事例をどうみるか。

I に対するTの反駁は、高い得点を得るはずである。Iの論理の弱点を的確に突いている点で、反駁評価 (Refutation) の項目で得点するはずである。これに対する発言 $\wedge 2 \vee$ 、及びY以下のI支持者たちの議論はどうか。何よりも、「一番大事なところ」というのがなぜI説になるのかについての論証が全く無い。それがT説ではなくI説だというための根拠を明らかにしないうちは、T説を退ける力ほもちえない。大勢が、単に「一番大事なところで切るべきだ」から、T説はだめで、I説が正しいのだ、と主張し始めた。しかし、そのうちの誰一人として、論証できていない。した

がって、I説支持者側の論証評価 (Reasoning) は相当に低くなるはずである。^⑨

築地学級では、大勢がI説支持に傾いたままであった。そして、右の判定で試みたような分析は一切行われなかった。特に、「一番大事なところ……」の論証が欠落しているという致命的な問題を誰もが自覚しないままであった。ただI説支持の少数派の子どもたちは、まだ自分たちの議論が負けたような気がせず、釈然としない気持が残っていた。論証不在で、ムードだけが先行する事態が生じていた。この局面を打開するためのしかけを、この学級では欠いていた。つまり、討論過程を客観的につき放して分析・評価するメタ的な視点を確保できていなかったのである。審判、そして事後的分析の時間の設定は、その視点を確保するための有効で不可欠な方法である。これが全く無いというところに、右のような致命的な問題を見逃し、学習することができなかった原因があるのである。

3 時間制限及び議論の配列

既に、2の冒頭でディベートのタイム・テーブルの例を示した。ディベートでは、議論の配列が事前に決められている。論題についてそれぞれの立場からどう考えるべきかを主張し、その主張の正当性を論証するのが、「立論」である。その「立論」に対して相手チームがその発言の確認をしたり、後の「反駁」で使えるような言質を引き出したりするのが「尋問」である。相手チームの議論を攻撃し論破すると共に、自分たちの議論の立て直しを図るのが、「反駁」である。以上の、性格の異なる三つのタイプの議論が配列されているのである。

さらに、それらの議論は、タイム・テーブルで示したように、持ち時間が決められている。この持ち時間をいかに有効に使い切ることができるか。ディベートではこの点についても相当厳密に判定が下される。タイム・オーバーは減点

の対象になる。逆に、あまりに短い発言もまた、時間を有効に使っていないとして低い評価が下される。過不足なく持ち時間を使いきり、その中の時間配分が適切になされていることが要求されるわけである。

ディベートでは、以上のことがルールとしてあらかじめ設定されている。ディベートの参加者は総て、このルールに従うことになる。そして、このことが、参加者、特に両チームの討論者に対して、相当の準備を強いるという意味で、良き学習の機会を保障することになるのである。

たとえば、四分間の立論で、どう論陣を張るか。特に初心者にとっては、この四分間を十二分に有効に使い切るといふことは、かなりむずかしいことである。断片的に発言をするのでは済まないからである。準備もろくにせずいきなり本番に臨んだのでは、まず手も足も出ないはずである。

私の授業では、少くとも二週間前までには論題と役割を決定する。この二週間で、両チームの討論者たちは準備に最善を尽くすことを求められる。少くとも次のような準備は避けて通ることはできない。

イ、調査（リサーチ）をする。

ディベートでの勝敗は、どれだけの確にかつ広く事実関係を把握しているか、そして、どれだけタイムリーに証拠としてのデータを提出できるかに大きく依存している。論題が決まると、両チームがまず総力を挙げて行なうのが、この事実関係の調査である。この調査では、事実関係を洗うだけでなく、これまでその論題についてのどのような議論が蓄積されてきたかについても調べる。どのような立論の可能性があるかを探るためにも、そして特に相手チームがどのように論陣を張る可能性があるかを想定しその対処の方法を考案するためにも、右の調査は貴重なデータを与えてくれる。

ロ、 予定原稿を作成する。

ディベート自体は口頭 (oral) で行なうものである。しかし、その準備においては、予定原稿を作成し、実際に文章を書き下してみるべきである。予定原稿を作成するにあたって考えるべきことは多い。

第一に、戦略を立てねばならない。戦略を立てるためには、相手の出方をできるだけ確に読まねばならない。相手の出方の選択肢を種々想定し、それぞれについてどう攻めるかを考えるのである。ディベートでは、立論の後、直ちにそれに対する尋問、さらに反駁が控えている。立論は、この尋問、反駁に対する対策抜きでは済まないのである。

第二に、立論の骨組みを堅固なものに整えなければならない。つまり、立論の論理構造を様々な角度からの攻撃に耐えうるものにしなければならない。特に、論証部分を念入りに構築しておかないといけない。

第三に、文 (sentence) を整える。文は、論者の判断を表現する最小単位である。文が乱れていたのでは、いかに骨組みがしっかり構築されていても、聴衆に言わんとすることが正確に伝わらない。予定原稿を作成するとき、この文の作り方に対して細心の注意を払うことが、何よりも重要である。

ハ、 スピーチの練習をする。

予定原稿ができると、実際にそれを使ってスピーチを試みる。そのとき、チームのメンバーは時間を測定して、四分間の持ち時間を十二分に使っているかどうかを確かめる。声の大きさ、速度、発音の明瞭さはもちろんのこと、緩急のつけ方、姿勢や視線に至るまで、立論が説得力を増すように計算し、練習をくり返す。テープに録音して分析したりもする。

ニ、 揭示・配布用資料を準備する。

四分間という非常に制約された時間で立論をわかりやすく能率的に展開するためには、図表などの資料を活用するとよい。図表を指し示しながら説明を加えるのである。また、まとまった引用が必要なときは、資料として揭示し、長々とそれを読み上げる無駄を省くのである。こうした資料は事前に準備し、立論に入るまでに揭示したり配布したりしておく。

以上のように、立論ひとつとってみても、その準備は相当に周到であることが求められる。この準備がおろそかにされていると、四分間の立論がもたないのである。証拠データの提示もない。論の構造は支離滅裂である。文はコントロールがきかず、乱れる。話が短かすぎたり、逆に、四分経過してもまだ終わらなかつたりする。尋問や反駁のための布石を打てず、無防備なまま後で攻撃にさらされてしまう。初心者ほどこうした事態に陥りがちである。だからこそ、こうならないように入念かつ周到に準備しなければ、ディベートは戦えないのである。

これに対して築地学級方式ではどうか。

築地学級では、発言者が次の発言者を指名するという相互指名方式をとっている。その指名のしかたは多分に無作為的(at random)である。次に誰が発言することになるかは、その場にならないとわからない。組織的に事前に決められているわけではない。また、立論の後はそれに対する尋問が続くというような配列があるわけでもない。それによって発言順が制約されるということはないのである。

また、一人当たりの発言時間の制約も無い。相互指名方式で次から次へと発言権を受け渡していくために、概して各々の発言時間は短い。勢い、発言の内容は断片的となり、十二分にまとまった議論を展開することが殆どない。一人当

りの発言時間の制約が無いばかりではなく、討論全体の時間的制約も無い。つまり、タイム・テーブル自体が存在しないのである。討論は授業終了のチャイムが鳴るまで延々と続く。そして次の授業でその続きがまた始まる。その間、相互指名による発言が次から次へと続くのである。

討論の進行のしかた自体、きわめて偶然的である。討論の論題はあるが、その中でどの小問題から始めるかの合意が図られているわけではない。対立する一方の側の子どもが自説の誤りを認め、「わかりました」といって納得するまで討論が続く。そして納得すると、次にどの小問題に移行するかは、誰が先に発言権を得て話し始めるかによる。誰かが発言権を得て話し始めると、その話の方向に進めていかどうかの確認・検討もなく、そのままその方向でひとしきり話に花が咲くのである。

以上のような方式では、ディベートのような周到な準備は要求されることなく済む。いわば、出たとこ勝負でも出来るのである。築地学級方式とディベートとの違いの中で特に顕著な違いは、この準備の周到さの程度にある。築地学級の発言は、周到な準備段階を経て、よく考え抜かれたものとはなっていない。いいかえれば、熟考 (deliberation) よりも間髪を入れず即座に対応する即時性・即応性の方に主眼が置かれ、発言がかなり粗雑になっているのである。

特に目につくのが、言いまちがいが無用の混乱を引き起こす例である。その一つは、既に、「分析(1)」の事例で示した。^①

Bの発言は、「こまっちゃってしまつた先生は」までで場面分けができるといふものであった。子どもたちは、文の途中で場面分けをするのはおかしいと、しきりに反対した。その間Bは黙つたままであったが、最後に自分の言いまちがいであつたとして、「こまっちゃつてしまつた先生は」の直前で切るのだと訂正した。

こうした言いまちがいをなぜ防ぐことができなかったか。また、Bが自説を正確に述べているか否かを、なぜ誰一人

として質してから反駁する者がいなかったのか。

ディベートの場合、こうした言いまちは準備段階で相当程度防ぐことができる。先に示したように、予定原稿を作成し、実際に自分の主張を文章にしてみ、検討するからである。文章にしてみると、客観的に自説を分析することが可能になる。こう述べるような反論が起こりうるかと自問自答し、それに耐えるように、できる限りスキのない形に、一字一句練り上げるのである。この段階で、相当に自覚的に文章が構成されるため、言いまちがという迂闊な誤りはまず起こりえなくなる。

さらに、立論・尋問・反駁という配列が、ディベートにはある。反駁する前に尋問がある。この尋問は、先に述べたように、立論における発言の確認をしたり、後の反駁に備えて言質を引き出したりするためのものである。反駁するためには、そのための布石を打たねばならない。反駁が空振りに終わらないようまず相手の言ったことについて確認しておくことが必要である。この尋問の時間が設定されているがゆえに、Bが自説を正確に述べているか否かをまず質しておいてから、反駁に移るという手順を踏むことが確実にできるのである。

築地学級方式では、このいずれもが組織されていない。いわば、チェックシステムが欠けているのである。このために、思いつきの発言が、充分に吟味されることなく生のままで飛び出してしまふ。そして、それをそのまま討論の俎上にのせて、空しく反駁することにもなる。

築地学級の討論でもう一つ特に目につくのは、文の作り方に対する自覚を欠いた発言が多いことである。発言を構成する一つ一つの文が、相当に乱れている。乱れたまま討論が進行するために、混乱が生じたり、問題の所在を的確に把握できないままになったりするという事態を引き起こしている。

例を挙げる。

E ……Sさん達は、Cさんが「外をながめているというかっこうなのです。」というところだと初め言いましたね。その時、Sさんは、「とびばこや鉄ぼうをする時でさえ、」ってところも、沢田さんの紹介って言いませうね。だったら、私、そいで、Sさんは、「少なくなってしまうました。」ってところまでって言ったんだけど……Cさんが言ったときに、Sさんは、「少なくなってしまうました。」ってところまでが境界って言いませうねえ。そいで、Sさんはそれだったら「沢田さん、かみの毛を短く切るか」ってところも境界なんですか。この発言を構成する文の乱れ方はどうか。

たとえば、第一文冒頭の「Sさん達は」が、それに対応する述語を欠いて、宙に浮いている。第三文冒頭の「だったら、私」も同様である。Eはここで、Sに対する反論を始めようとして、まだSの発言の引用が足りないことに気づいている。どこまで引用すれば必要かつ十分なのかを計算せずに発言し始めて、後で気づいて引用を追加している。

「境界」という語の用法を誤っている。第四文で、Eは、「……ところまでが境界」と言っている。しかし、「境界」とはAとBとが接するその地点を指す。たとえば東京都と神奈川県との境界は多摩川である。この場合、「多摩川のところ境界だ」とはいうが、「多摩川までが境界だ」とはいわない。境界それ自体には、広がり・範囲はありえない。Eのいう「境界」は、むしろ「一の場面の範囲」と言いかえるべきである。

第五文は特に意味不明である。まず右のように「境界」を「一の場面の範囲」と読みかえなければ話が始まらない。「Sさんはそれだったら……ってところも一の場面の範囲なんですか」と言い直してみる。さて、Sに対してこう攻めるためには、前提として、Sがその部分も一の場面に含まれると主張していなければならぬ。しかし、その事実はない。あるいは、Sの論法でいくと、当然Sは、その部分も一の場面に含めようと主張せざるをえなくなるのだと、Eがまず論証してみせねばならない。しかし、その論証も無い。攻めるための前提を欠いているのである。

右の発言はたとえばこう作り直すべきではなかったか。

△Sは「少なくなってしまうました」までが一の場面だと主張した。そこまでが沢田さんの紹介という仕事をしているからという理由である。しかし、この理由で場面分けをするのなら、次の「『沢田さん、かみの毛を……』以下も一の場面に入れなければならないはずだ。なぜならそもそも、沢田さんの紹介をまだしている所だからだ。▽

こう作り直して、疑問が残る。第五文「……ってところも境界なんですか」は、Eとしてはその説を支持しないことを含意しているのではないか。Sの説ではそこまでが一の場面に含まれることになる。しかし、E自身は何らか別の理由で、その説がおかしいと思っている。その反対理由は何なのか。Eの発言は中途半端で、そこまで論じ尽くしていない。このため、他の子どもたちは、Eが「『沢田さん……』以下も一の場面に入れるべきだと主張しているのではないか」と思い込み、Eをその点で攻撃し始める。Eはこの攻撃に対して、以後一度も反論しない。なぜ自分が攻撃されねばならないのか、訳がわからなくなったのではないだろうか。

もしそうであるなら、その原因は、Eが自分の議論の構造を分節化して組み立てることに失敗していることにある。

Eは少くとも次のように分節化して手順を踏むべきであった。

a、 Sの論法でいけば、「『沢田さん……』以下も同じ紹介なのだから、一の場面に入れることになる。(そうであれば、S説は一貫しない。)

b、 しかし、aのように考えると、別の問題が生じる。その理由で、「『沢田さん……』以下を一の場面に入れるべきではないのだ。

c、 Sの論法では、bの問題を処理できない。

Eは、右のように立論の構成を充分に練り上げることなく、混乱したままで発言した。右のような分析は、討論の指

導過程のどこで組織するのだろうか。およそ、文を整え、充分に考え抜かれた構造に作り直してこそ、その議論は公共の検討の場に登場する資格を得るのである。発言する者自身がろくに検討吟味していないものを、公の場に出して検討を求めるのは、無責任というものである。発言する者の責任において、文を充分に練り上げ、伝達可能なものになければ、その発言は討論の俎上に乗せるには値しない。築地学級方式では、こうしたことを学習する機会を保障することなく、粗雑な発言をそのまま許してしまっている。そしてそのまま討論を進めるために、混乱を生じさせてしまっているのである。

おわりに

— 討論形態の選択 —

整理すると、築地学級方式の特徴は次のようなものである。

- ・ 全員が討論者という大規模な編成。
- ・ 時間的制約なし。
- ・ 無作為の相互指名方式。
- ・ 討論の進行は偶然に委ね（誰が発言権を得るかによる）、統御しない。
- ・ 短い発言が次々と間髪を入れずに続くというスタイル（即時性・即応性の重視）。
- ・ 簡単なメモ以上の、文章を書き下すという活動は組織されていない。
- ・ 討論についての判定、分析は行わない。

築地学級方式は、以上の特徴ゆえに、却って子どもの学習の機会を保障することに失敗している。本論の主たる仕事は、ディベートと対比して、この事態を明らかにすることであった。つまり、築地学級方式が右の特徴ゆえにもつマイナスの機能を明らかにすることであった。

これに対して、築地学級方式はどのようなプラスの機能をもっているか。いいかえれば、右の特徴はどのようにプラスの方向に働くか。マイナスの機能だけではなく、プラスの機能も併せてみておかねばならない。

築地学級方式は、殆ど制約の無い自由な形態をとるものである。討論者が限定されているディベートとは異なり、誰もがいつでも発言する権利をもつ。発言者数は、ディベートと比べて圧倒的に多い。しかも、ディベートと比べて、まとまらなくとも拙劣でも、とにかく発言してみるという気軽さがある。以上のことから、ディベートと比べて、発言する機会が広く保障され、全体の発言回数が多くなっている。

どの子どもも積極的に発言してみることが求められている。つまり、発言の経験を豊富に積む機会が、あくどの子どもに対しても満遍なく保障されている。子どもたちはたくさん場数をふむことにより、発言することに対する慣れや度胸を身につけることができる。

ただし、間髪を入れず次々と発言する即時性、即応性については、場数をふむだけでは効果的に訓練することはできないであろう。ディベートは、事前に周到な準備をすることが求められ、相当に熟慮を重ねたその成果の上に展開されるものである。しかし、同時に、尋問に代表されるように、間髪を入れず次々と相手の弱点を突いた質問をしたり、その質問を即座に切りかえずなど、スピードと集中力を求める側面もある。つまり、即時性、即応性の訓練の場でもあるのである。しかし、ディベートの場合、この即時性、即応性は、相手の出方を事前に読み、起こりうる反論を想定してその対策を練っておくという準備の周到さに裏うちされる。さらに、事後の判定講評、及び分析において、その準備の

不足していた部分が洗い出される。テープを起こして尋問のやりとりの詳細な分析がなされる。単に場数をふむだけではなく、こうした事前の準備、事後の分析という学習活動が伴ってこそ、即時性、即応性が高められるのである。この点で、築地学級方式は、それらが高めるための要件を充分に満たしているとはいえない。

しかしながら、築地学級方式の良さは、少くとも発言の経験を多くの子どもにも広く保障してやるところにあるといえよう。あまり制約のない自由な状態に子どもを置き、子どもが言いたいことをとにかく言ってみるといふことを重視する形態なのである。習うより慣れろである。子どもが発言することそのものに慣れ、どんどん積極的に自分の考えを主張するというスタイルを獲得するという効用がある。

討論の形態は、それぞれが違ったプラスの機能とマイナスの機能を併せもっている。いいかえれば、それぞれが討論の学習において固有の有効性の範囲と限界をもっているのである。討論指導において必要なことは、その有効性の範囲と限界に自覚的であることである。それぞれの有効性の範囲と限界を見定めて、適切に討論形態を選択し、相互補完的に組み合わせることである。

築地学級では、終始変わらず、決まった一つの形態でのみ討論が行われた。同じ形態の討論だけが、教科を問わず、毎時間続けられた。たとえ討論の局面がどう変わろうと、討論形態は常に一つの型に固定され、不変であった。

たとえば、本論2で紹介したIとTとの対立のときも、そうであった。両者の対立が討論の中心になってきたのは、参観の初日の授業の最後においてであった。それまで子どもたちはかなり短時間で種々の意見の対立を処理してきた。しかし、それが一段落した後、Iが提起した問題は容易に処理することができなかった。しかも、Iの発言は、それまでTの説でクラスの意見がまとまりかけていたであろうどの時点で、T説に対する反対意見として出てきたものであった。その点では、かなり重要な発言であったのである。この対立は、翌日の授業に持ち越された。しかし、討論の形

態は前日のままであった。

この局面では、討論の形態をディベートの形態に近いものに切りかえるべきではなかったか。両者の間の対立点に論点を絞って戦わせるには、ディベート形式の方が適している。しかも、両者がじっくりと立論を展開し、断片的で中途半端な発言に終わることなく論じ尽くすためにも、その方が良い。相手の出方を読み、それに対する反駁も練り上げることができるといえる。

広くいろいろな論点を自由に出し合い、それを検討するには、築地学級方式で良かったのである。しかし、中心的な論点が浮かび上がり、その一点に絞られ込まれたとき、それをじっくりと検討するには、ディベートの方が形態として適している。つまり、両方の特徴をそれぞれ生かして補完的に組み合わせる必要が、この局面ではあったのではなからうか。

そして、形態を変えることにより、築地学級方式ではなかなかできなかった類いの学習をすることが可能になる。自分の考えを文章に書いてできるだけスキのない完成された論理構造を作り上げること、相手の出方を想定して自説を補強すること、どちらが説得的な立論を展開したか判定を受け、事後的分析をすること等々の学習が可能になるのである。築地学級では、討論形態を固定し、選択的に組み合わせなかったがゆえに、学習の機会を狭めることになってしまったのである。

註

- ① 「分析(1)」(信州豊南女子短期大学紀要第5号、昭和六十三年三月) 二七八〜二八〇頁。
- ② 築地学級では、討論の進行に併せて、子どもたちに自由にメモをとらせている。さらに、各自に座席表が用意されており、そこ

に各自の発言が記入できるようになっている。しかし、この座席表を活用して、同じ一人の子どもの発言の食い違い、内部矛盾を追求した例は、授業参観中は一度も無かった。討論と同時進行する形でこうした分析をするのは相当の能力を要する。初心者段階では、討論の進行を止め、分析のための時間を別途設定しないと無理である。教師の介入が必要である。

③ 「分析(1)」二八七頁。

④ 「分析(1)」二七六頁。

⑤ これは、教育出版『小学国語4上』十四頁「それでも先生は、沢田さんにはもう注意しなくなりました。」という所までだという説である。

⑥ この判定については、次の著書を参照されたい。

松本道弘「「ディベート」入門」(中経出版、一九八八年)一五七〜一六〇頁。

Freelley, A. J.: Argumentation and Debate, Wadsworth Publishing, 1986, pp. 282.

⑦ 「分析(1)」二七八〜二八〇頁。